



ARTÍCULO | ARTIGO

Fermentario V. 19, Nº 1 (2025)

ISSN 1688-6151

Instituto de Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la
Educación, Universidad de la República. www.fhuce.edu.uy

**Educação do gosto como formação moral no *Émile* de
Rousseau**

**La educación del gusto como formación moral en el *Emilio* de
Rousseau**

Education of taste as moral formation in Rousseau's *Émile*

*Claudio A. Dalbosco*¹

DOI: <https://doi.org/10.47965/fermen.19.1.6>

Resumo: O ensaio investiga a imbricação entre natureza e educação no livro quarto do *Émile*. Reflete sobre a concepção rousseuniana de natureza como perspicácia e tirocínio prático do ser humano e analisa como tal concepção se entrelaça com a educação do gosto. Na sequencia, trata do modo como Rousseau faz o ideal de simplicidade brotar da educação ancorada no gosto natural, opondo-lhe à artificialidade reinante nas relações humanas e sociais da época. Aborda como o modo de viver consigo mesmo e com os outros de uma maneira simples e autêntica constitui a forma espiritual de vida mais adequada para enfrentar a

¹ UPF/CNPq

destrutividade do amor próprio inerente à condição humana. Nesse sentido, espiritualidade tem a ver, no contexto de formação moral do jovem Emílio, com a forma simples e autêntica de vida alcançada pela educação do gosto.

Palavras-chave: Educação do gosto, espiritualidade, natureza, simplicidade.

Resumen: Este ensayo explora la interrelación entre naturaleza y educación en el Libro Cuatro de Emilio. Reflexiona sobre la concepción rousseauiana de la naturaleza como la perspicacia y la formación práctica del ser humano, y analiza cómo esta concepción se entrelaza con la educación del gusto. A continuación, examina cómo Rousseau extrae el ideal de simplicidad de una educación basada en el gusto natural, contrastándolo con la artificialidad imperante en las relaciones humanas y sociales de la época. Aborda cómo vivir con uno mismo y con los demás de forma sencilla y auténtica constituye la forma de vida espiritual más adecuada para afrontar la destructividad del amor propio inherente a la condición humana. En este sentido, la espiritualidad, en el contexto de la formación moral del joven Emilio, se vincula a la forma de vida sencilla y auténtica que se logra mediante la educación del gusto.

Palabras clave: Educación del gusto, espiritualidad, naturaleza, sencillez.

Abstract: This essay investigates the intertwining between nature and education in book IV of *Émile*. It reflects on Rousseau's concept of nature as perspicacity and practical training of human beings and examines how such concept is intertwined with the education of taste. Next, it focuses on how Rousseau makes the ideal of simplicity spring from education grounded in natural taste, opposing it to the artificiality that prevails in the human and social relations of the time. It discusses how the way of living with oneself and with others in a simple and authentic way is the most appropriate spiritual form of life to face the destructiveness of self-esteem inherent in the human condition. In this sense, in the context young Emilio's moral education, spirituality has to do with a simple and authentic way of life achieved through the education of taste.

Keywords: Education of taste, nature, simplicity, spirituality.

Introdução

O *Émile* de Rousseau é uma das grandes obras filosóficas e pedagógicas da

modernidade. Nela se cruzam, como em poucas outras obras da tradição intelectual ocidental, problemas de filosofia e educação. Ao tomar Emílio como aluno fictício, transformando-o em uma categoria operatória de seu pensamento, Rousseau não pensa só no educando empírico, identificado-o com essa ou aquela criança, mas tem em vista sim o ser humano em geral, considerado pela ótica formativo educacional. Interessa-lhe investigar os princípios e ideias diretrizes gerais que formam o aluno ideal, com razão de um sábio e corpo de um atleta. Nesse sentido, seu pensamento movimenta-se nitidamente na perspectiva do dever ser, indicando como a formação deveria ocorrer para enfrentar de modo mais adequado a ambiguidade da condição humana e, simultaneamente, a corrupção social crescente.

Seu pensamento, contudo, não se orienta só pela perspectiva do dever ser. É nítido também o esforço de Rousseau em compreender o ser humano tal como é, ou seja, no modo como vive em sociedade, considerando suas necessidades, desejos e, sobretudo, a força destrutiva que o amor próprio² desempenha em sua socialização. Nessa perspectiva, o aluno fictício Emílio assume uma faceta empírica visível, mostrada pelo modo como os adultos tratam as crianças e, especificamente, como os pais se relacionam com seus filhos. No olhar de Rousseau, o grande limite da *éducation barbare* de sua época consistia em tratar a criança como um pequeno adulto defeituoso, sendo incapazes de vê-la como criança. Tratar a criança como criança significa, aos olhos do Genebrino, criar as condições pedagógicas necessárias para que o educando seja o agente de seu próprio processo formativo. Dentre tais condições encontram-se as cenas pedagógicas³ que propiciam ao educando a oportunidade de fazer suas próprias experiências educativas.

Portanto, a relação entre filosofia e educação é cruzada, no pensamento de Rousseau, pela tensão permanente entre ser e dever ser, dificultando ainda mais a tarefa do intérprete. Partindo do diagnóstico da sociedade corrompida, na qual o processo formativo de seus integrantes, sobretudo das crianças, encontrava-se profundamente danificado, esboça no *Émile* um projeto educacional ao seu aluno fictício, tratando-o desde seu nascimento até o ingresso adulto na sociedade. O que

2 Muitos especialistas atuais do pensamento de Rousseau, como é o caso de Frederick Neuhouser (2008, 2012), destacam a centralidade da teoria do amor próprio não só à filosofia política, mas também à teoria educacional de Rousseau. Meu ocupei desse tema no ensaio "Aspiração por reconhecimento e educação do amor próprio em Jean-Jacques Rousseau" (Dalbosco, 2011c, p. 481-496). Também me ocupei com o problema do amor próprio especificamente no *Émile* em outro lugar: (Dalbosco, 2006, p. 53-70).

3 Para o papel que as cenas pedagógicas desempenham no pensamento pedagógico de Rousseau consultar Alfred Schäfer (2002).

dá forma a esse projeto é a arquitetura pedagógica constituída por três grandes núcleos: educação natural, educação moral e educação política. A primeira compreende os três primeiros livros; a segunda o livro quarto e, a terceira, o livro quinto. Enquanto a educação natural trata do educando de zero aos quinze anos de idade e a educação moral dos quinze aos vinte, a educação política toma-o dos vinte anos em diante.

Cada um desses três grandes núcleos é dirigido por conceitos centrais que o cimentam e os diferenciam entre si. Na educação natural destacam-se necessidade, natureza e força; na educação moral, razão e paixões e; por fim, a educação política é orientada pela sabedoria e pelo casamento. Cada um desses núcleos, com seus respectivos conceitos, são constituídos por um conjunto complexo de problemas que tornam o esboço do projeto educacional rousseauiano fragmentado e curvoso. Soma-se a isso, para aumentar ainda mais a dificuldade do intérprete, o estilo paradoxal de seu pensamento.

Considerando os núcleos constitutivos da arquitetura pedagógica rousseauiana e as inúmeras dificuldades a eles vinculadas, gostaria de delimitar o tema desse ensaio ao livro quarto do *Émile*, extraindo daí o problema de investigação a ser perseguido. Como locus da educação moral, o livro quarto pode ser considerado o coração do próprio *Émile*. Além de contar com sua problemática específica, a educação moral faz a ponte entre a educação natural e a educação política. Revela o momento no qual se estreita consideravelmente a relação entre preceptor e aluno fictício (educador e educando), acentuando-se visivelmente as tensões entre ambos. Como é a fase em que o educando busca sua independência deixando-se orientar pela intensificação de seu amor próprio, o educador precisa mostrar ainda mais sua serenidade e firmeza pedagógica. Seu desafio consiste em encontrar o *jeito apropriado* para agir, pois vive o dilema de não poder mais tratar seu educando como criança, sem ao mesmo tempo poder concebê-lo como adulto. Sua grande tarefa como educador consiste em contribuir no processo formativo do jovem educando justamente no momento em que as paixões do jovem ganham corpo e intensidade.

Nesse contexto, gostaria de posicionar meu problema de investigação considerando a diferença fundamental que há entre educação natural e educação moral. A tensão entre as necessidades da criança e os cuidados do adulto constitui o núcleo da educação natural e, portanto, o coração dos três primeiros livros da arquitetura pedagógica do *Émile*. Rousseau está convencido aí que a criança pode encetar o caminho de seu desenvolvimento natural na medida em que estiver

em permanente convívio com as coisas, sempre mediado pela ação adulta cuidadosa. Estabelece, nesse sentido, a educação pelas coisas como maior princípio pedagógico da educação natural, atribuindo ao adulto o papel de mediador da relação da criança com o mundo físico que a cerca.

Esse tripé entre criança, mundo físico e adulto de referência mais próxima, que constitui o núcleo da formação infantil, torna-se insuficiente à educação moral do jovem Emílio, uma vez que sua condição humana é formada pela relação direta que mantém com os outros. Nesse contexto, o papel nuclear da formação moral é o de problematizar o desafio enfrentado por Emílio, em sua juventude, de ter que viver juntos com os outros, aprendendo a respeitá-los na mesma medida em que deve saber respeitar a si mesmo. O ponto é que a insuficiência da educação pelas coisas é suprida pela educação do gosto e isso ocorre, a meu ver, sem que Rousseau abandone a noção de natureza como referência normativa da formação moral. Ora, é justamente dessa diferença notada entre educação natural e educação moral que emerge meu problema de investigação, formulado nas duas seguintes perguntas: De que noção de natureza e educação do gosto se trata e como se relacionam mutuamente? Em que sentido a imbricação entre natureza e gosto é decisiva à formação moral do jovem Emílio?

Por conceber a natureza como uma espécie de sabedoria prática, ou seja, como perspicácia e tirocínio prático do ser humano —e essa é minha hipótese no presente ensaio— Rousseau pôde identificá-la com o gosto. Ora, é tal identificação que lhe permitiu colocar o gosto natural na base da formação moral do jovem Emílio. Dessa imbricação estreita entre natureza e gosto brota também sua ideia de educação baseada na simplicidade, a qual Rousseau opõe à artificialidade e futilidade das relações humanas reinantes na sociedade de sua época. Por fim, é a educação do gosto baseada na simplicidade das relações humanas que forma o núcleo daquilo que poderíamos designar de espiritualidade do jovem Emílio. Aprender a viver consigo mesmo e com os outros de uma maneira simples seria, aos olhos de Rousseau, a melhor forma espiritual de vida para enfrentar a destrutividade do amor próprio inerente à condição humana e se opor à corrupção social.

Divido o ensaio em três partes, assinalando na primeira a insuficiência da razão discursiva para dar conta do problema da condição humana afetada por suas paixões. Na segunda parte reflito sobre o significado de natureza que está subjacente à formação moral do jovem Emílio. Por fim, na terceira parte volto-me à educação do gosto, buscando esclarecê-la com base na ideia de natureza que lhe

sustenta. Isso me permite chegar à conclusão de que subjacente à formação moral está o ideal de beleza baseado na simplicidade e autenticidade da vida humana.

O problema das paixões humanas e a insuficiência da razão discursiva

A ampla problemática do livro quarto do *Émile* desenvolve-se a partir da tensão entre razão e paixões humanas. Rousseau encara seus problemas filosóficos e os especificamente pedagógicos a partir dessa tensão. Sendo assim, a formação moral almejada ao jovem Emílio também é dela tributária. Se Rousseau está seguro quanto ao fato de que a moral depende do domínio das paixões, não é favorável, contudo, à tese que faz tal domínio depender só do exercício da razão discursiva, ou seja, do seu emprego lógico-semântico. Para ele, o tratamento adequado das paixões humanas envolve algo mais do que o uso sistemático da razão, isto é, daquele sentido metafísico dos *philosophes* de sua época.

Nesse contexto, a “Profissão de fé do vigário saboiano” esboça uma teoria moral que não se apoia exclusivamente na determinação racional da vontade humana. Disso resulta que a periculosidade do amor próprio não pode ser tratada somente no plano da argumentação racional, no sentido da razão sistemática⁴.

Rousseau possui, a meu ver, dois bons motivos para defender esse ponto de vista.

Em primeiro lugar, porque percebe a insuficiência da razão, como sede do pensamento discursivo em geral, para dar conta da questão da moralidade e, por isso, adiciona a ela imediatamente a consciência. Mesmo considerando o caráter obscuro e enigmático da noção de consciência, conecta-a com o sentimento que brota diretamente do coração e, ao fazer isso, revela o fato de que problemas morais não podem ser concebidos somente como uma questão de fundamentação

4 Rousseau tem consciência de que os problemas morais, políticos e educacionais não podem ser simplesmente “deduzidos” de uma razão pensada em termos de sistema e justificada metafisicamente, com base em um princípio de fundamentação última. No que diz respeito especificamente à educação moral do jovem Emílio, como mostrarei logo abaixo, o desenvolvimento de sua capacidade de julgar não depende de “argumentos sutis”, mas sim da educação refinada do gosto. Sendo assim, ele tem claro que uma educação visando o respeito recíproco e a inclusão do outro depende da experiência com o mundo e do modo como os homens viveram (e vivem), porque é daí que brota a necessária experiência de si mesmo que Emílio precisa fazer para poder viver bem consigo mesmo e com os outros. Ora, para o Genebrino, o estudo da literatura e, sobretudo, da história antiga cumpre melhor do que a filosofia esta finalidade. Para uma abordagem atual sobre a importância do estudo da literatura na formação da cidadania democrática, com certa inspiração em Rousseau, ver o estudo de Nussbaum (2010).

e, portanto, serem restringidos ao cognitivismo moral. Ou seja, embora pense em conceitos nucleares a qualquer teoria moral, como liberdade, razão, vontade e ação, ele está seguro de que não é somente com “argumentos sutis”⁵ que se enfrenta a questão da moralidade, como também não é só com tais argumentos que se deveria tratar da “questão educacional”.⁶

No fundo, o que está em jogo aqui é a concepção de que o processo de formação humana, quando referido à infância e à juventude, envolve um conjunto complexo de questões que não se deixa tratar somente como problema de fundamentação, no sentido da razão demonstrativa. Tal processo pressupõe o âmbito da experiência humana no qual conta significativamente tanto o exemplo dado pelas ações humanas como a exigência formativa (pedagógica) de que cada ser humano precisa fazer sua própria experiência. Neste contexto, torna-se significativo, como papel do educador, sua capacidade de ser um bom exemplo ao educando, conhecer e respeitar a fase em que seu educando se encontra e, sobretudo, assegurar ao seu educando a possibilidade de realizar suas experiências. Rousseau não se cansou de afirmar que o bom educador é aquele que vê sua autoridade assegurada sem que sua própria presença seja percebida.

Em segundo lugar, Rousseau não defende convictamente uma teoria da determinação racional da vontade porque acredita que o domínio das paixões não depende exclusivamente da argumentação racional. Sendo a vontade a esfera do querer e do desejar humano, ela remete a ação humana para um universo de questões sobre as quais o pensamento discursivo não possui poder absoluto. Penso que é justamente por ter presente este aspecto que ele busca salvaguardar, no âmbito do livro quarto do *Émile*, certa autonomia do “domínio das paixões pelas próprias paixões”, atribuindo ainda um papel importante à natureza, como forma de evitar o uso abusivo das próprias paixões.

Desse modo, o problema da educabilidade da vontade humana e, com ele,

5 Na terminologia rousseauiana, os “argumentos sutis” derivam-se da razão pensada pelos *philosophes*, isto é, como razão de sistema, baseada em demonstrações e provas, com recurso ao princípio de fundamentação última. Trata-se aqui de um modo geométrico de proceder em filosofia que seria incompatível com a formação moral almejada ao jovem Emílio.

6 O fato de não reduzir a questão educacional simplesmente a um problema de fundamentação, uma vez que pensa a formação de seu aluno fictício levando em consideração a base afetiva e emocional do ser humano, Rousseau antecipa, em certo sentido, abordagens contemporâneas, como as de Donald W. Winnicott e Michael Tomasello. Sendo assim, ele antecipa também, claro, ao seu próprio modo, uma crítica à “propensão ao cognitivismo” que predomina no cenário pedagógico e epistemológico contemporâneo. Para uma visão crítica à “propensão ao cognitivismo” no âmbito do desenvolvimento infantil com o intuito de justificar o conceito de “amor espontâneo” ver Honneth (2005, p. 47; 2010, pp. 261-279). Procuo pensar a educação com base na noção de reconhecimento de Axel Honneth em outro ensaio (Dalbosco, 2011b). De outra parte, me volto criticamente à interpretação que Honneth faz de Rousseau em outro ensaio recente (Dalbosco, 2014).

da educação do amor próprio pervertido coloca-se justamente no contexto em que a fonte do regramento das paixões não se encontra, isoladamente, nas paixões e nem na razão discursiva. Surge então, nesse contexto, a pergunta pelo significado da noção de natureza que sustenta a educação moral do jovem Emílio visando oferecer

As condições necessárias para que possa dominar suas paixões. Considerando o conjunto da arquitetura pedagógica do *Émile* e, especificamente, o problema da educação moral do livro quarto, a questão se deixa precisar do seguinte modo: se a determinação da vontade tem a ver com o domínio das paixões, o qual não se exerce exclusivamente pela razão discursiva, mas sim pela natureza, qual é então a força normativa da natureza que a torna fonte maior de regramento das paixões? De que natureza se trata? Como há vários aspectos envolvidos neste problema, limito-me em analisar apenas dois deles. O primeiro refere-se a uma ideia de fundo, que sustenta a abordagem do livro quarto do *Émile* como um todo, a saber, de que Rousseau faz repousar o domínio das paixões num sentido normativo específico de natureza que já não é mais o mesmo que sustentou sua abordagem da educação natural. O segundo aspecto, derivado do primeiro, faz o domínio das paixões depender de uma teoria da educação do gosto que tem como propósito conduzir o jovem Emílio a agir de acordo com o gosto natural, em contraposição ao gosto de fantasia que predomina na ordem social corrompida. O que interessa ao meu ponto, neste contexto, é que a formação virtuosa da vontade, visando prevenir o jovem Emílio contra a periculosidade do amor próprio, assume claramente a forma de uma educação do gosto. Portanto, a formação virtuosa da vontade, compreendida como principal forma de domínio das paixões odiosas e maldosas, ou seja, do amor próprio pervertido, depende, em última instância, do vínculo entre natureza e gosto. Na sequência, considerando as enormes dificuldades que os dois conceitos reúnem em si mesmos, gostaria de analisá-los com mais detalhes.

Noção de natureza

No que se refere ao espinhoso conceito rousseauiano de natureza é preciso levar em consideração ao menos dois aspectos. O primeiro, evidenciado insistentemente por seus especialistas, entre eles, Neuhouser (2009) e Cooper (1999), consiste no sentido múltiplo e ambíguo que tal conceito assume no

pensamento de Rousseau. Esta multiplicidade ambígua aparece não só nos mais diversos âmbitos, como educação, ética e política, mas também no interior de cada um deles. Como os confunde frequentemente, Rousseau cria muitas dificuldades a si mesmo e ao seu intérprete. O segundo aspecto, relacionado ao primeiro, diz respeito à variação normativa que o conceito de natureza assume no interior da própria arquitetura pedagógica do *Émile*. Se tal arquitetura é marcada por semelhanças e continuidades visíveis entre as etapas da educação natural, moral e política, também não deixa de ser constituída, de outra parte, por diferenças capitais. A análise de uma dessas diferenças é instrutiva para compreender a especificidade que o sentido normativo de natureza assume no interior do livro quarto do *Émile*.

A referida diferença se localiza entre a educação natural e a educação moral: enquanto na educação natural Emílio é formado por meio de sua própria experiência com as coisas, na educação moral seu processo formativo ocorre pelo convívio intenso com seus semelhantes. É nesse sentido que ocorre a mudança do aprendizado de sua experiência com as coisas e consigo mesmo para o aprendizado pela experiência com os outros. O princípio pedagógico de fundo continua o mesmo, a saber, Emílio precisa fazer suas próprias experiências, isto é, ser sujeito ativo de seu processo formativo. Contudo, agora, no contexto da educação moral, a orientação é outra: as próprias experiências precisam ser feitas na companhia direta e permanente dos outros. Ocorre, portanto, a passagem do ambiente marcadamente natural para o ambiente social, exigindo nova nuance normativa à noção de natureza.

O que justifica esta mudança considerável na abordagem do processo formativo do jovem Emílio é o surgimento de um fato inteiramente novo, que passa a ser o definidor da condição humana do próprio Emílio, a saber, que seu amor próprio recobra intensidade antes nunca experimentada, impulsiona-o a comparar se incessantemente com os outros. Mais do que nunca, Emílio vê-se motivado a buscar a estima pública, expondo-se à comparação com os outros e passando a depender do julgamento deles. Considerando esta nova situação de florescimento de suas paixões, ou seja, do aticamento de seu amor próprio, é o momento oportuno para que ele aprenda a orientar-se no mundo, sabendo viver bem com seus semelhantes.

A formação moral do jovem Emílio é marcada, portanto, por sua intensa sociabilidade. Não pode mais fugir do fato de que convive com seus semelhantes,

tendo que se expor permanentemente ao seu olhar e, com isso, corre o risco de ver seu amor próprio perverter-se. Põe-se como tarefa da educação moral, nesse novo contexto, oferecer os recursos pedagógicos necessários para que o jovem educando possa dominar suas paixões, sem se deixar simplesmente levar pela opinião dos outros. Se não pode mais viver sem a presença do outro, precisa cuidar-se para não submergir ao seu olhar, sobretudo, aquele olhar envenenado do outro. Ora, é nesta nova situação de intensa sociabilidade que ele deve formar sua capacidade de julgar por si mesmo.

O aspecto decisivo aqui é o domínio das paixões e o papel exercido pela natureza. Se não deve se submeter à tirania da razão, Emílio também não deve fracassar no domínio de suas paixões. Neste contexto, é a noção de natureza que evita qualquer sorte de tirania, sobretudo, aquela exercida pelas paixões. Assim se expressa Rousseau (1992) em uma passagem capital ao tema que estou refletindo: “Só se tem domínio sobre as paixões pelas paixões; é pelo domínio sobre elas que cumpre combater-lhes a tirania, e é sempre da *própria natureza* [grifo meu] que é preciso tirar os instrumentos suscetíveis de regrá-la” (p. 388). As dificuldades desta passagem são imensas: o que Rousseau está pensando quando atribui à natureza a fonte de regramento da tirania exercida pelas paixões sobre a conduta humana? O que significa mais precisamente reger a tirania das paixões? Sua posição parece querer evitar dois extremos: tanto a tirania das paixões sobre a conduta humana como a tirania da razão sobre as paixões. Se as paixões sem controle conduzem facilmente ao vício, não menos perigosa é a vontade de dominação inerente à razão petulante e onipotente. Ora, é a natureza que serve de fonte normativa contra a tirania da razão, mas, também, ao mesmo tempo, para assegurar que uma razão moderada possa evitar o poder tirânico das paixões.

O passo decisivo no pensamento de Rousseau, para compreender o sentido normativo de natureza postulado, deixa-se esclarecer quando ele, no âmbito da educação moral, associa tal sentido diretamente à sabedoria, chegando mesmo a confundi-las entre si. Isto é, a maior exigência feita ao jovem Emílio não é mais só sua relação imediata com as coisas, mas sim sua convivência com os outros seres humanos, sem se deixar orientar, contudo, pelos “argumentos sutis”. Supondo-se que já aprendeu, no âmbito da educação natural, a se orientar com destreza na sua relação com o ambiente natural, como andar no escuro, caminhar na floresta e correr no campo, Emílio precisa saber agora conviver com seus semelhantes. Ora, para que tal exigência possa ser cumprida, ele precisa exercitar ao máximo sua capacidade de julgamento e, mais do que isso, saber fazê-lo adotando o ponto de

vista moral.

Desse modo, o sentido normativo de natureza traduz-se numa espécie de *sabedoria prática* que vincula estreitamente o saber julgar por si mesmo com o ponto de vista moral, fazendo o poder vinculante de tal sabedoria brotar da educação do gosto. Neste contexto, é a educação do gosto baseada em bons costumes que caracteriza a ação virtuosa. O bom gosto, contrariamente ao gosto afetado⁷, baseia-se no modo simples de encontrar o seu lugar na ordem das coisas naturais e sociais. O fato é que esta mudança na relação do Emílio com as coisas para a relação com seus semelhantes sustenta-se na própria mudança no sentido normativo de natureza. Compreender este pano de fundo com o qual Rousseau opera para justificar a formação moral do jovem Emílio exige considerar a origem grego-romana, sobretudo estoica, de sua concepção de natureza. Neste contexto, a natureza não possui o sentido físico moderno de massa e matéria e nem se deixa reduzir a um objeto empírico de investigação. Antes disso, ela é razão universal que se transforma em princípio ativo, atuando em todos os seres particulares. No caso especificamente humano, a natureza mostra-se, enquanto princípio ativo, na força do amor por si mesmo. Para Rousseau, neste contexto, agir de acordo com a natureza nada mais significa do que agir movido pela força ativa do amor por si mesmo, o qual assume, no contexto mais amplo de seu pensamento, uma dupla direção, do amor de si mesmo voltado à autoconservação e do amor próprio, constituindo-se esse último, por sua vez, na mola propulsora da busca por reconhecimento, ou seja, por estima pública (Dalbosco, 2011a).

No âmbito da educação moral do jovem Emílio, agir de acordo com a natureza significa então agir de acordo com o gosto natural em oposição ao gosto afetado. Como no âmbito da questão educacional o natural refere-se à sabedoria prática, então a educação do gosto nada mais é do que uma educação para o mundo, transformada na busca pela arte virtuosa de viver. Nesse sentido, a formação virtuosa da vontade transforma-se em uma busca permanente pelo modo correto de viver, ou seja, na busca de uma prática virtuosa da existência: na companhia com os outros e no respeito pela pluralidade de pontos de vista.

Anotei, com isso, a diferença capital que existe, na arquitetura pedagógica do *Émile*, entre educação natural e educação moral, a qual, longe de fazer

⁷ Rousseau se insere aqui em uma longa tradição de crítica ao gosto afetado (delicado) que ganha força no Renascimento e que é sistematizada em detalhes por John Locke. No parágrafo 66 de seus Pensamentos acerca da educação Locke desenvolve uma crítica pontual à teoria da Affectation que está na base do gosto dissimulado. Na origem do problema está a preocupação com a autenticidade do caráter como ideal formativo do jovem cavalheiro.

Rousseau recusar o conceito de natureza, leva-o a lhe atribuir uma nova normatividade. Tal diferença não elimina, contudo, a profunda continuidade que há entre as duas fases de um mesmo projeto: ambas, educação natural e educação moral, complementadas pela educação política, são norteadas pelo princípio de educação para a autonomia⁸.

Tal ideal se traduz na exigência feita ao aluno fictício, independentemente da fase em que se encontra, de fazer suas próprias experiências, pois tal exigência é o ponto de partida indispensável à capacidade de julgar por si mesmo.

Deste modo, o que sustenta este amplo princípio pedagógico é a noção geral de natureza, a qual, no entanto, sofre uma mutação significativa, na medida em que Emílio deve não só conhecer “o homem em geral”, mas conhecer também “os indivíduos”, não só saber “o que se faz no mundo”, mas também “saber como nele se vive” (Rousseau, 1992, p. 388). Estas duas tarefas capitais da educação moral —ensinar Emílio compreender os seres humanos para poder compreender a si mesmo e, simultaneamente, saber orientar-se no mundo—⁹ exigem uma sabedoria prática que se apoia na capacidade de julgamento formada, como mostrarei logo abaixo, pela educação do gosto.

⁸ Muitas objeções contemporâneas são formuladas ao ideal da educação para a autonomia baseada no pensamento iluminista moderno, denunciando o caráter autoritário subjacente a tal ideal. Tais objeções são motivadas normalmente pelos seguintes questionamentos: o que se entende por autonomia? Quem pode alcançá-la e como pode alcançá-la? E o questionamento mais decisivo: o educador (adulto) possui direito de impor de fora ao educando (à criança) o ideal da autonomia? Subjacente a tais objeções está a acusação filosófica de que o ideal pedagógico moderno baseia-se na “metafísica da subjetividade”. São de fato questões difíceis, cujo tratamento me levaria muito além dos propósitos desse ensaio. De qualquer sorte, creio que o pensamento de Rousseau oferece ao menos três referências para tratar satisfatoriamente de tais questionamentos: a) Rousseau argumenta, como procurei mostrar em outro lugar (Dalbosco, 2011c), com um conceito amplo de razão, escapando, desse modo, do procedimento limitado e insuficiente de deduzir a educação do conceito especulativo de razão ou de pensar a formação humana somente nos termos de uma consciência racional como unidade autorreferente.

b) Sua noção de perfectibilidade não só implode a razão metafísica baseada num princípio de fundamentação última, como também historiciza a noção de teleologia, flexibilizando-a consideravelmente. Com isso Rousseau pode conceber a autonomia não como uma finalidade fixa e absoluta, mas como uma possibilidade da educação.

c) Por fim, com sua noção de “liberdade bem regrada” ele oferece boas indicações para enfrentar a difícil tensão constitutiva do processo educacional humano entre liberdade e autoridade, evitando a um só tempo tanto o equivoco do autoritarismo como do espontaneísmo faceiro e irresponsável. De outra parte, as razões apresentadas por Dalbosco e Eidam (2009, pp. 51-88) a favor da educação para a autonomia em Kant e Adorno servem *mutatis mutandi* também para interpretar o pensamento de Rousseau.

⁹ Como se pode observar, o projeto de educação esboçado por Rousseau no *Émile* parte da firme convicção de que o jovem Emílio precisa de formação moral para poder orientar-se no mundo, sendo competência da educação oferecer tais referências. Com isso, o *Émile* também pode ser lido na perspectiva de uma crítica às tendências pedagógicas atuais, as quais, em nome da pretensa inspiração nas tradições pragmatista e construtivista, reduzem a problemática educacional simplesmente aos problemas escolares, à formação de professores e à prática pedagógica em sala de aula. Que tanto John Dewey como Jean Piaget não estariam de acordo com tal redução basta uma leitura cuidadosa de seus principais textos pedagógicos. De qualquer sorte, uma teoria educacional de inspiração rousseauiana impede a redução da educação ao ensino e este, por sua vez, ao domínio de técnicas de aprendizagem. Isso conduziria também à crítica da atmosfera reformista e didaticista que inspira as diretrizes principais das políticas educacionais governamentais atuais, sobretudo, aquelas destinadas à formação de professores.

Portanto, o ingresso do jovem Emílio na sociedade exige dele saber viver com seus semelhantes e, neste contexto, o significado normativo de natureza, compreendido antes, no âmbito da educação natural, com o sentido geral de encontrar o lugar na “ordem das coisas”, especifica-se agora, cada vez mais, no âmbito da educação moral, como sabedoria, entendida enquanto capacidade de encontrar, por meio do bom emprego de seu próprio julgamento, o lugar “na ordem social”. Assim afirma Rousseau, no coração do livro quarto:

Dai-me um menino de doze anos que não saiba nada de nada, vou devolvê-lo aos quinze com a mesma sabedoria [grifo meu] daquele que instrísse desde cedo, com a diferença de que o saber do vosso não estará senão na memória e o do meu em seu julgamento (Rousseau, 1992, p. 388).

Vê-se aqui, antes de tudo, no conteúdo desta passagem, uma crítica clara às teorias educacionais de sua época que restringiam o processo formativo ao papel da memória. Ao fazer a sabedoria não mais repousar exclusivamente na memória, mas sim na capacidade de julgamento, Rousseau abre as portas aos métodos ativos na formação humana. No entanto, para o meu ponto, o sentido de natureza agora especificado como sabedoria prática deve capacitar o jovem Emílio a fazer uso de seu próprio julgamento, sendo que a fonte de tal julgamento repousa na educação do gosto¹⁰. Com isso chego ao tema do próximo e último tópico do ensaio.

Educação do gosto

A mesma dificuldade encontrada anteriormente para compreender o sentido de natureza e, sobretudo, o deslocamento de sentido que tal conceito recebeu no livro quarto do *Émile* em relação aos três primeiros livros apresenta-se agora também no que se refere à noção de gosto. Parece estar claro que ao vinculá-lo à capacidade de julgar Rousseau não reduz o sentido do gosto aos sentidos e menos ainda só ao paladar. Gosto não é uma questão de paladar, mas sim um operador discursivo empregado pelo pensador genebrino para fazer a crítica à cultura de sua época. Nesse sentido, o gosto refere-se especificamente ao modo de existência humana, abrangendo diferentes formas de vida moldadas socialmente e impulsionadas pela capacidade criativa e inventiva da ação humana. No sentido

10 Este sentido normativo de natureza como sabedoria prática também é compreendido por Rousseau como “segunda natureza”, significando aquele amplo processo no qual a própria natureza se transforma em cultura.

normativo, o gosto bem educado está estritamente vinculado à perspicácia e ao tirocínio prático do ser humano experimentado, que justamente por ser experimentado torna-se capaz de sempre retomar sua ação em seu ponto inicial, considerando-a na perspectiva dos outros e em relação à própria ordem das coisas. É sob esta perspectiva que, como tratarei logo abaixo, o gosto bem educado deixa-se orientar pelo belo natural, afastando-se do belo artificial.

Contudo, para compreender de maneira mais adequada o significado que a educação do gosto assume no amplo processo de formação virtuosa da vontade do jovem Emílio preciso insistir mais no esclarecimento do sentido desta noção de sabedoria que Rousseau coloca na base da capacidade de julgamento de seu educando. Não há dúvida de que nos encontramos aqui no coração da problemática do livro quarto do *Émile*: trata-se de uma pedagogia que precisa dar conta do problema da orientação do educando no mundo. Enfim, saber orientar-se no mundo é um problema de educação do gosto porque se refere à forma de vida mais adequada a ser construída pelo jovem Emílio para poder viver bem consigo mesmo e com os outros.

Minha hipótese é que a educação do gosto deixa-se orientar pelo sentido de natureza transformado em sabedoria. Segundo a arquitetura pedagógica do livro quarto do *Émile*, a exposição da educação do gosto é precedida pelo papel que o estudo da história antiga desempenha na formação do Emílio. Nesse sentido, a história antiga permite-lhe estudar os homens por meio de suas paixões, criando as condições para que Emílio compreenda o ser humano a partir de suas ações. Já no âmbito da educação do gosto, ela deve oferecer-lhe os referenciais para que Emílio estude “os homens em seus costumes na sociedade”, visando capacitá-lo para “refletir sobre o que lisonjeia ou choca o coração humano” (Rousseau, 1992, p. 403). Não podemos esquecer, neste contexto, que Rousseau identifica a definição do gosto com a própria faculdade de julgar, concebendo seu desenvolvimento como tarefa específica da educação do gosto. Mas trata-se de uma capacidade de julgar referente ao que agrada ou desagrade o ser humano em geral. Isso ele afirma literalmente na seguinte passagem: “o gosto não é senão a faculdade de julgar o que agrada ou desagrade ao maior número” (Rousseau, 1992, p. 403).

Deste modo, saber julgar o que agrada ou desagrade aos seres humanos tornar-se decisivo ao jovem Emílio para que possa orientar-se adequadamente no mundo, ou seja, para que saiba conviver respeitando seus semelhantes. Como é o gosto que o habilita a fazer este julgamento, então é sobre ele que deve incidir o processo formativo. Neste sentido, a formação virtuosa do gosto torna-se agora a

“questão educacional” por excelência na formação moral do jovem Emílio. Como o alvo da educação do gosto é o amor próprio pervertido, então ela precisa preparar o jovem Emílio para se distanciar criticamente do gosto afetado. Para fazê-lo, Rousseau se apoia numa teoria do belo natural que tem na imitação da natureza sua principal fonte. Assim afirma ele:

Os homens em seus trabalhos nada fazem de belo senão por imitação. Todos os verdadeiros modelos do gosto estão na *natureza*. Quanto mais nos afastamos do mestre, mais nossos quadros se desfiguram. É então dos objetos que amamos que tiramos nossos modelos; e o *belo de fantasia* [grifos meus], sujeito ao capricho e à autoridade, não é nada mais do que aquilo que agrada aos que nos guiam (Rousseau, 1992, p. 405).

Esta passagem evidencia quatro aspectos que constituem o núcleo da teoria rousseauiana do gosto: a) a imitação está na base da noção de beleza; b) a natureza é a referência dos verdadeiros modelos de gosto; c) nosso afastamento da natureza caracteriza a desfiguração do belo; d) tal desfiguração assume a forma do belo de fantasia, o qual nada mais é do que a rendição da beleza à autoridade e aos caprichos dos que nos governam. Ou seja, a simplicidade e autenticidade da beleza cede lugar à astúcia do governante. É nesse contexto que o aspecto destrutivo do amor próprio ganha força, acelerando a corrupção social e política.

Com base nesta teoria do gosto Rousseau formula sua diretriz pedagógica: para que Emílio possa julgar por si mesmo, de modo veraz e autêntico, distanciando-se da periculosidade do amor próprio e da corrupção social a ela inerente, ele precisa ter uma referência segura, a qual não se encontra na opinião dos homens, mas sim na ordem da natureza, entendida agora, nesse contexto, como sabedoria prática. A opinião dos homens de seu tempo, representada pela voz dos “artistas” e pela luxúria dos “ricos”, não poderia servir de modelo à formação do gosto do jovem Emílio, porque tal opinião era guiada pelos seus interesses individuais e por sua vaidade, ou seja, pelo seu amor próprio pervertido. A capacidade de julgar por si mesmo orientada pelo belo natural daria então a força necessária para Emílio poder colocar-se acima das opiniões oriundas do belo de fantasia e, com isso, ancorar sua capacidade de julgar nos ideais de autenticidade.

Mas o que a educação do gosto possui de tão específico que pode prevenir Emílio contra a periculosidade do amor próprio? Na verdade, segundo Rousseau, o gosto possui algo aparentemente muito simples, mas que o torna uma força

poderosa contra a artificialidade oriunda da sociedade corrompida, a saber, uma dinâmica interna que conduz os indivíduos a se conhecerem a si mesmos, a ser o que são pela valorização das pequenas coisas. Contra o luxo e a aparição pública pomposa, movida pelo gosto afetado, opõe-se uma maneira simples, mas autêntica de viver, baseada em pequenas coisas. Nas próprias palavras de Rousseau (1992):

Disse acima que o gosto não era senão a arte de se conhecer em pequenas coisas, e isto é verdade; mas como é de um tecido de pequenas coisas que depende a gostosura da vida, tais cuidados não são indiferentes (p. 409).

Portanto, de acordo com sua teoria do gosto, importa que o jovem Emílio desenvolva a capacidade de julgar por si mesmo em sua relação com pequenos eventos e com os costumes mais simples e naturais possíveis, pois são deles e não do orgulho e da vaidade, de uma vida glamourosa e artificial, que brotam a “temperança por sensualidade” e a própria arte virtuosa de viver.

Por fim, como Emílio tornou-se um aluno tão ideal, com um coração puro e sadio, ele alcançou uma condição inatingível para os próprios seres humanos. Considerando isso, Rousseau, deixando seu aluno imaginário momentaneamente de lado e voltando-se para si mesmo, com o intuito de aproximar seu leitor de alguém não idealizado, resume as diretrizes pedagógicas gerais de sua própria teoria do gosto:

Ficaria sempre tão perto quanto possível da *natureza* [grifo meu] para beneficiar os sentidos que dela recebi, certo de que ela me ajudaria em meus gozos e, quanto mais, mais reais os acharia. Na escolha dos objetos de imitação eu a teria como modelo; em meus apetites lhe daria preferência; em meus gostos a consultaria sempre (Rousseau, 1992, p. 410).

Como se pode observar, a natureza continua sendo o padrão de referência à formação do gosto. Ao tomá-la como modelo, o próprio Rousseau, e não mais seu aluno fictício idealizado, encontra forças para potencializar o uso de seus sentidos, refinando seus apetites e orientando seu próprio gosto. O refinamento do gosto diz respeito aqui, obviamente, não à sua sofisticação artificial, mas sim à busca pela simplicidade e autenticidade no modo de viver. Julgar por si mesmo significa, então, neste contexto, saber ir além das opiniões dos outros, sobretudo, daqueles que se deixam mover exclusivamente pelo gosto afetado. É a força normativa da natureza que lhe oferece a simplicidade de gosto revelada no modo de viver sem luxúria, com alimentação saudável, moradia e vestimentas simples, ação conforme as

condições do lugar e clima e, sobretudo, transparência e autenticidade tanto na vida privada (familiar) como pública (em sociedade).

Em síntese, a educação do gosto permite-lhe traçar as diretrizes gerais do caráter virtuoso: a) fazer tudo por si mesmo, dependendo dos outros o mínimo possível; b) ser senhor de sua conduta, não se deixando orientar pelo comportamento dos outros; c) estimar a si mesmo, sem dobrar-se à vaidade e ao egoísmo alheio e; d) por último, julgar por si mesmo, sem se deixar escravizar pela opinião dos outros.

Todos estes traços possuem como finalidade maior “buscar ser si mesmo” em oposição às opiniões baseadas no belo de fantasia que dá origem ao gosto afetado. Assim conclui Rousseau (1992): “é preciso *ser si mesmo* [grifos meus] em todos os tempos, e não lutar contra a *natureza*: esses vãos esforços usam a vida e nos impedem de usá-la” (p. 417)¹¹. Portanto, agir de acordo com sua própria natureza é o caminho mais indicado para poder ser senhor de sua vida, ao menos até onde isso é possível à condição humana.

De qualquer modo, um gosto educado de acordo com a natureza proporciona as condições ideais para que tanto educador como educando, renunciando firmemente às opiniões e ao perigo do amor próprio pervertido que lhes é inerente, descubram o valor moral e o alcance político do amor a si. O jovem Emílio, por meio do estudo de fragmentos da história antiga e da educação do gosto, estaria dando passos largos na direção de se tornar o que ele próprio é.

Em síntese, procurei deixar claro no ensaio o quanto natureza e gosto implicam-se mutuamente, constituindo uma e mesma coisa. Com base em tal imbricação Rousseau pôs a educação do gosto no centro da formação moral do jovem Emílio. Com isso fica claro também, de outra parte, que o ideal de simplicidade próprio à educação do gosto dá origem a formas autênticas de vida, consideradas como mais adequadas para se oporem à periculosidade do amor próprio e, por conseguinte, à artificialidade crescente das relações humanas e sociais.

¹¹ Ao colocar como tarefa mais nobre da educação o propiciar a descoberta de si mesmo, Rousseau coloca-a na esteira já anunciada pelo poeta grego Píndaro de “como alguém se torna o que é”. Nietzsche, depois de Rousseau, colocará esta expressão como subtítulo de sua autobiografia intelectual: *Ecce homo: wie man wird, was man ist*. No caso específico de Rousseau, alguém se torna o que é não com base nas opiniões artificiais dos outros e nos seus modos sofisticados de vida, mas sim ouvindo permanentemente a voz da consciência e baseando-se nos modos simples de vida espelhados pelo belo natural.

Referências

- Cooper, L. D. (1999). *Rousseau, Nature, and the Problem of the good Life*. The Pennsylvania State University Press.
- Dalbosco, C. A. (2006). Nartürliche Erziehung, Moralität und Mündigkeit bei Jean Jacques Rousseau. In H. Eidam & T. Hoyer (Eds.), *Erziehung und Mündigkeit. Bildungsphilosophische Studien* (pp. 53-70). Lit Verlag.
- Dalbosco, C. A. (2011a). Aspiaração por reconhecimento e educação do amor-próprio em Jean-Jacques Rousseau. *Educação e Pesquisa*, 37(3), 481-496.
- Dalbosco, C. A. (2011b). Reificação, reconhecimento e educação. *Revista Brasileira de Educação*, 16(46), 33-49.
- Dalbosco, C. A. (2011c). *Educação natural em Rousseau. Das necessidades da criança e dos cuidados do adulto*. Cortez Editora.
- Dalbosco, C. A. (2014). Condição humana e formação virtuosa da vontade: profundezas do reconhecimento em Honneth e Rousseau. *Educação e Pesquisa*, 40(3), 799-812.
- Dalbosco, C. A., & Eidam, H. (2009). *Moralidade e educação em Immanuel Kant*. Editora Unijuí.
- Honneth, A. (2010a). *Verdinglichung*. Suhrkamp.
- Honneth, A. (2010b). *Das Ich im Wir. Studien zur Anerkennungstheorie*. Suhrkamp.
- Honneth, A. (2012). Untiefen der Anerkennung. Das sozialphilosophische Erbe Jean Jacques Rousseau. *WestEnd, Neue Zeitschrift für Sozialforschung*, 9(1-2), 47-64.
- Neuhouser, F. (2008). *Rousseau's Theodicy of Self-Love. Evil, Rationality and the Drive for Recognition*. Oxford.
- Neuhouser, F. (2009). Die normative Bedeutung von "Natur" im moralischen und politischen Denken Rousseaus. In R. Forst, M. Hartmann, R. Jaeggi & M. Saar (Eds.), *Sozialphilosophie und Kritik* (pp. 109-133). Suhrkamp.
- Neuhouser, F. (2012). *Pathologien der Selbstliebe. Freiheit und Anerkennung bei Rousseau*. Suhrkamp.
- Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Katz Editores.
- Rousseau, J. J. (1969). *Oeuvres complètes* (Vol. 4). Bibliothèque de la Pléiade.
- Rousseau, J. J. (1992). *Emílio ou da Educação* (S. Milliet, Trad.). Bertrand Brasil.
- Rousseau, J. J. (2004). *Emil oder Über die Erziehung*. Reclam.
- Schäfer, A. (2002). *Jean-Jacques Rousseau. Ein pädagogisches Porträt*. Beltz

Verlag.